

COMMUNICATIONS
DOCUMENTAIRES

MÉMOIRE PROFESSIONNEL À PLUSIEURS VOIX ET ÉCRITURE COLLABORATIVE

MAGUY SILLAM
MARIE-JO BIRGLIN-DUBANT

INTRODUCTION

Le mémoire professionnel, le plus souvent rédigé par un seul professeur des écoles stagiaire, peut avoir pour auteurs deux voire trois stagiaires. Aussi, nous sommes-nous interrogées sur l'originalité de cette écriture à plusieurs. Comment le fait de s'engager à deux ou à trois dans l'écriture d'un mémoire professionnel peut-il contribuer à des évolutions dans les approches théoriques, le rapport aux savoirs, le regard sur l'expérience, la pratique réflexive du métier, la construction d'une image de soi comme enseignant ? On se référera aux travaux de Goody (1994) sur la dimension cognitive de l'écriture, son rôle dans la constitution et la circulation des savoirs. Le mémoire professionnel n'étant pas le seul élément d'évaluation des stagiaires en vue de leur titularisation, comment articuler la complémentarité nécessaire entre ce travail et les autres aspects de la formation initiale, enseignements et stages ?

I. L'ÉCRITURE CONJOINTE : UNE INITIATION AU PARTENARIAT ET À LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE

Les mémoires professionnels, à la fois supports d'apprentissage et d'évaluation, sont des écrits où se problématisent des pratiques professionnelles et où se réalise l'entrée dans le métier d'enseignant. Qu'en est-il réellement pour les mémoires écrits à deux ou à trois ? Comme l'écriture à plusieurs d'un mémoire professionnel implique de nombreuses interactions entre les auteurs, nous nous reporterons aux travaux sur les interactions (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992), sur le partenariat entre « école et entreprise » (Landry *et al*, 1994) et sur ceux de Kaddouri et Zay sur le partenariat en éducation et en formation (1997).

Pour réaliser cette recherche, nous avons mené vingt entretiens semi-directifs avec des stagiaires, auteurs de mémoires à deux ou à trois, contactés à travers l'ensemble des séminaires institués à Bonneuil pour le

premier degré, au cours des années 1999-2002 et les avons soumis à une analyse de contenu afin de cerner les usages et perceptions subjectives. ...
aborderons aussi la mutualisation des expériences des futurs enseignants engagés dans la définition de leur propre métier par la recherche de pratiques innovantes, en continuité et en rupture avec celles existantes.

II. L'ÉCRITURE À PLUSIEURS D'UN MÉMOIRE PROFESSIONNEL : QUELLES SPÉCIFICITÉS ?

Motivation d'une telle démarche

On peut s'interroger sur la motivation d'un tel projet : est-il le fruit d'un choix ou résulte-t-il d'une contrainte ? Si de nombreux professeurs stagiaires ont choisi de rédiger leur mémoire à deux ou trois, une minorité d'entre eux a reconnu y avoir été incitée par le directeur de séminaire qui, confronté à trop de stagiaires, les a regroupés sur des thèmes proches. La rédaction du mémoire à plusieurs permet de travailler à deux ou trois dans une classe, de mener des séances dans un même cycle et de confronter des conceptions et des pratiques différentes. Certes, la perspective d'un travail en équipe est stimulante pour des stagiaires qui se connaissent bien, ont réalisé en commun des dossiers professionnels en première année de l'IUFM, ont poursuivi ensemble des études ou qui savent leur façon de travailler complémentaire. Selon une PE₂ « *un apport de connaissances venant de quelqu'un d'autre me permet d'envisager d'autres perspectives que celles que je connaissais déjà. Ça m'a obligée à réfléchir, à répondre aux questions de ma camarade, à me repositionner constamment.* »

Ateliers professionnels et partenariat

Le plan de formation de l'IUFM de Créteil (2000-2004) prévoit pour les PE₂ des ateliers professionnels se déroulant une demi-journée par semaine en dehors des périodes de stages en responsabilité et de pratique accompagnée. Trois ou quatre stagiaires se rendent alors dans la classe d'un maître d'accueil temporaire pour d'une part, intégrer des savoirs scientifiques, disciplinaires et didactiques ; d'autre part, devenir spécialiste

des apprentissages à l'école primaire¹, en acquérant une formation basée sur les réalités des terrains. Les PE₂ encadrés par les formateurs construisent, conduisent, observent et analysent des séquences sur un projet cohérent d'enseignement en accord avec celui de l'école d'accueil.

Un accompagnement partenarial spécifique

L'accompagnement dans les séminaires et le suivi individuel s'adapte aux besoins particuliers des auteurs de mémoires à plusieurs comme l'exprime ce PE₂ « *Grâce aux rencontres avec notre directeur, nous avons pu relier nos pratiques différentes à une problématique commune, construire un plan, commencer nos recherches, recueillir des données.* »

Le choix des objectifs, des documents, des stratégies à mettre en place et l'établissement de la progression se décident ensemble mais les contraintes de terrain nécessitent des interventions en alternance. Chaque stagiaire à tour de rôle travaille avec les élèves pendant que les autres PE₂ observent la séance qui, à l'issue de la matinée, est analysée et évaluée par les partenaires de l'IUFM, de terrain, maître d'accueil et PE₂. Leur concertation permet de dresser un bilan des activités, des résultats des élèves, de proposer des ajustements en vue de la poursuite du projet pédagogique choisi. Si ce travail de préparation, d'analyse, d'évaluation et d'ajustements successifs constitue une initiation importante pour des débutants de s'essayer au partenariat pédagogique, il leur offre une possibilité de s'exercer dans une classe d'accueil durant l'année scolaire. C'est pourquoi les PE₂ exploitent cette opportunité d'un partenariat et d'un travail en équipe au sein d'un groupe de pairs pour s'engager en duo ou en trio dans l'écriture d'un mémoire professionnel : alors un partenariat entre élèves, maîtres d'accueil et PE₂ se développe parallèlement à celui établi entre IUFM – Établissements scolaires – PE₂.

Essentielle, la notion de communication concerne dans ces groupes de PE₂ la recherche et la mise en œuvre d'une entraide mutuelle pour assurer des compétences peu maîtrisées, la possibilité d'échanger des productions écrites entre deux ou trois classes, des écoles, voire des

1. Approfondissement ou parfois mise à niveau. Les professeurs des écoles sont polyvalents et leur formation universitaire est très différente. Certains choisissent un sujet de mémoire en rapport avec leurs études antérieures et se placent dans la perspective de la transposition didactique des savoirs déjà acquis, d'autres choisissent un domaine qui leur semble important (lecture, mathématiques, etc.) et dans lequel ils se sentent particulièrement démunis.

pays dans une approche interculturelle. Parfois à l'ins-tigation du directeur de mémoire, les écrits dotés ainsi d'un nouveau statut s'intègrent à un projet de commu-nication plus ambitieux : les échanges à l'oral et à l'écrit se poursuivent lors d'une écriture menée en duo ou trio à travers un équilibre permanent entre travail commun et écriture personnelle.

III. LA RÉPARTITION DES TÂCHES : ÉCRITURE EN SOLO ET EN COMMUN

Notre accompagnement du mémoire, des ateliers professionnels et les réponses des PE₂ pendant les entre-tiens aident à comprendre la spécificité du processus d'écriture du mémoire professionnel à deux ou trois voix.

Les modalités du travail entre pairs

Le plus souvent, thème, problématique, plan du mémoire définis en commun conduisent à aborder ensemble la partie théorique. Après la répartition des lectures individuelles suivies de discussions fondées sur des approches différentes, on assiste à des mises en commun pour faire avancer les idées et enrichir la rédaction de certaines parties du mémoire. Partie théorique, bibliographie et conclusion tantôt communes, tantôt dialoguées donnent aux stagiaires des références pour leurs pratiques. L'articulation recherche – théorie – pratique révèle tout un jeu de positionne-ments : la partie pratique illustre la théorie et se présente de façon séparée traduisant ainsi la conception tradi-tionnelle des formateurs². Parfois, le mémoire balance entre théorie et pratique, parfois théorie et pratique mêlées reflètent la cohérence de la démarche comme le constatent ces PE₂. « *Nous avons rédigé la partie théorique en commun et la partie pratique individuellement. Nous avons spécifié en introduction et au début de chaque partie l'(les) auteur(s) de la rédaction* ».

En général, la théorie influence et enrichit la pratique qui vérifie les hypothèses émises dans la partie théorique, les appuie ou les contredit, d'où une régulation bien étayée. À deux ou trois, les PE₂ construisent leur théorie nourrie de l'incessante confrontation entre recherche, théorie et pratique et théories abordées individuel-lement puis en commun, d'où une certaine difficulté à

identifier leurs références : « *Chacun rédige sa partie qu'il soumet à une analyse critique de(s) l'autre(s), puis à une réécriture. Il n'y a pas de moyen d'identifier la part de chacun, sachant que chaque partie a été retravaillée et rédigée en commun* ».

Partenariat et mise à distance critique

Si l'écriture du mémoire professionnel obéit aux règles discursives des écrits universitaires (Nonnon, 1995), elle s'appuie également sur les pratiques mises en œuvre par les PE₂ et leur vécu personnel. Les séances de classe, préparées en commun, suivent le même schéma que celles conçues dans les ateliers professionnels. Lorsqu'un stagiaire fait cours, l'(les) autre(s) observe(nt) en prenant des notes, puis leurs interventions en alternance sont évaluées ensemble : les bilans s'enrichissent de toute une série d'approches complémentaires entraînant prise de distance et retour critiques. La comparaison, l'éva-luation, l'analyse des séquences suscitent de nouveaux questionnements affinant la problématique et la faisant évoluer au regard des résultats et des présupposés théoriques de départ. Cela offre la possibilité, dans un cadre problématisé à l'identique, de réaliser des pratiques différentes ou de manière plus exceptionnelle, d'aboutir à une rédaction en duo ou en trio du mémoire.

Émergence de la réflexivité

À travers quelques compagnonnages d'une rare qualité, un jeu dialectique entre des points de vue divergents se profile jusqu'à une réécriture négociée dans un aller-retour théorie – pratique en constant retravail où le choix narratif entre le « je » et le « nous » paraît fondamental. Le mémoire professionnel devient le brouillon de projets à venir (Sillam, Birglin-Dubant, Ricard, 2000). Les langages de recherche, d'action, de réflexion se complètent pour tendre vers celle d'un projet car les PE₂ considèrent le mémoire comme l'ébauche de prochaines activités : « *Le fait de confronter nos recherches, problé-matiques et hypothèses, puis de rendre compte de nos pratiques, de les comparer ensuite à celles de mes collègues coauteurs avec moi du mémoire m'a obligée à éclaircir certains points, à m'interroger sur la manière de mener mes séances, de les analyser a posteriori, à envisager des remédiations, des prolongements novateurs. Cela a influencé mon travail par la suite. Ce mémoire, dit une*

2. Recherche sur l'accompagnement du mémoire à l'IUFM de Créteil. Site du Thematic Network on Teachers Education in Europe : <http://tntee.umu.se>

stagiaire, est un brouillon de mes futurs projets pédagogiques. » Comme l'écriture représente un moyen d'apprendre et de penser la formation, le mémoire institue le passage de la formation au métier. « Dans ce mémoire, constate une PE₂, chacune a élaboré ses séquences face au même public, nous avons eu un regard tantôt semblable, tantôt différent sur notre action, les stratégies et les résultats des élèves, mais cette confrontation nous a amenées à revenir sur notre action, à nous conseiller mutuellement sur les remédiations possibles et les activités à proposer aux élèves. »

On ne pense pas, on n'écrit pas tout seul un mémoire, même si l'écriture première est individuelle, elle renvoie à d'autres écrits. Aussi, la multiplicité des discours de référence se manifeste-t-elle en filigrane dans le choix des PE₂. Sous les textes de référence se profilent les voix des théoriciens, des chercheurs et de l'institution, puis à travers les échanges oraux et écrits se tissent celles des PE₂ avec en contrepoint celles du directeur de mémoire qui les accompagne, des personnes ressources, des associations contactées, enfin des pairs porteurs d'opinions semblables ou divergentes. La polyphonie énonciative, loin de se limiter aux seules ressources théoriques, se retrouve pendant la prise en charge de la classe. Le bilan aide à prendre du recul pour évaluer, réguler et proposer des démarches expérimentales qui vérifient ou non les hypothèses préalables, entraînent de nouvelles questions pour mieux cerner la problématique de départ. « Cette confrontation nous a conduites à réfléchir à notre travail, à nos préparations et séquences, à prévoir de nouvelles pistes, des activités pédagogiques auxquelles ni l'une, ni l'autre n'avions pensé tout d'abord ». L'examen et la discussion de points de vue éloignés font avancer la réflexion et envisager différemment la progression des séances dans une démarche de construction, déconstruction, reconstruction des pratiques afin d'élaborer une nouvelle réflexion plus adaptée au projet initial. Alors se déclinent en alternance recherche, pratique, réflexion, écriture en solo et en commun.

IV. INTERNET ET ÉCRITURE CONJOINTE

La négociation permanente entre les PE₂ montre tout l'intérêt de l'écriture conjointe, mais comment cette dernière permet-elle de surmonter les difficultés liées à la multiplicité des tâches propres à la deuxième année de formation initiale ?

Gestion du temps, répartition du travail, mise en débat
La gestion du temps, cruciale pour les PE₂, est liée à l'absence d'aménagement du temps scolaire qui ne favorise en rien la transformation des pratiques individualistes des PE₂. À l'incompatibilité des emplois du temps s'ajoute l'éloignement des lieux de stages ou d'habitations qui rend difficiles les concertations. Chaque rencontre fait découvrir d'autres perspectives et la remise à plat d'éléments a priori consensuels. Pour trois PE₂ « rédiger ensemble est rassurant. On n'est plus seule face à une page blanche. De plus, exprimer ses doutes, ses craintes à quelqu'un qui poursuit le même objectif, c'est partager « son fardeau ». Enfin, confronter des idées, c'est enrichir sa réflexion pour la structurer ».

La répartition matérielle des tâches devient effective : recherche documentaire, partage de recherches bibliographiques, lectures, prises de notes et organisation des séquences. Mais l'ambiance cordiale, l'émulation réciproque et surtout l'apport réflexif du partenariat font progresser grâce à l'instauration d'un calendrier serré. L'engagement vis-à-vis des pairs s'avère plus efficace que celui souscrit auprès du seul directeur de mémoire à une voix : c'est l'étonnement face au gain de temps dégagé par un projet commun, chacun apportant les réponses que l'autre ne trouvait pas. « Le travail en commun nécessite une organisation du temps rigoureuse. Nous avons dû fixer des plages horaires pendant lesquelles nous pouvions être disponibles, notent des PE₂. Des échéances ont été fixées, que nous avons tenues. Il n'était pas question pour nous de nous faire faux bond, ce qui nous a stimulées ».

Les différences de points de vue, l'ouverture à d'autres opinions entraînent des débats, source d'une argumentation solide fondée sur des lectures et des recherches plus récentes. À deux ou trois, on soulève des questions auxquelles on n'aurait pas pensé tout seul, ce qui rend positifs même les désaccords. Rien de tel qu'un travail en équipe pour vivre soi-même le conflit socio-cognitif vécu du reste, par les élèves dans la classe. Les échanges successifs aident à débloquer les situations-problèmes complexes, tandis que les relectures et réécritures croisées s'enrichissent par les interactions. Mises en commun et confrontations soulèvent des discussions à l'origine d'une réflexion enrichie par les incessantes comparaisons de points de vue parfois opposés. Cela constitue une préparation anticipée à la soutenance du mémoire appréhendée ainsi, au fil des échanges et des

remises en question induites par le processus d'écriture conjointe.

Rôle d'Internet

Depuis peu, des échanges intenses et immédiats entre pairs, directeurs de mémoire et formateurs sont facilités grâce à Internet. Traces écrites et entretiens révèlent les multiples changements dus aux divergences entre les auteurs de mémoires à plusieurs et aux analyses négociées successives qu'implique la rédaction commune utilisant l'e-mail. Malgré les contraintes de gestion des lieux de stages, des classes de niveaux différents et, surtout du temps, les PE₂ découvrent peu à peu leur espace de créativité par le biais de l'e-mail. L'écriture du mémoire devient un outil pour clarifier une réflexion menée de concert et donner du sens à leurs pratiques. *« Les échanges par e-mail permettent une réaction quasi instantanée des pairs, du directeur de mémoire, disent les PE₂, ainsi théorie et pratique sont constamment régulées, on est rassuré par ce moyen, on réagit instantanément, on évolue et on avance plus vite. »*

Ainsi, le processus partenarial conduit-il à utiliser Internet avec les pairs, maîtres d'accueil, formateurs et élèves. L'apport de traces écrites négociées et analysées conjointement dans une démarche de co-structuration des théories et des praxis devient un outil de construction d'une mémoire collective concernant toute une série de situations-problèmes inédites. Les témoignages sont unanimes. L'écriture conjointe nécessite de devenir soi-même utilisateur d'Internet avec la volonté affirmée de poursuivre une auto-formation au travail en réseau : Internet aide à surmonter les obstacles liés à l'écriture collaborative qui exige la cohérence du travail en réseau, des projets et une compétence critique réinvestie durant le processus d'écriture en commun. Ce projet favorisé par l'e-mail fait entrer la différence dans le champ des pratiques et naître des interrogations sur son action, les résultats des élèves et les problèmes pédagogiques.

Cette écriture conjointe conduit le stagiaire, enseignant débutant en formation initiale, à recueillir tout ce qui résiste aux présupposés théoriques, aux représentations schématiques par une prise en compte effective du partenariat dans les ateliers professionnels, des contraintes et des aléas d'une pédagogie du projet centrée sur les élèves et leurs particularités en tenant compte de l'éventualité de transferts des processus cognitifs. On peut alors relier

l'attitude que développent les PE₂ se formant au cours de l'élaboration et l'écriture des mémoires croisés à la question du sens d'un enseignement rendu plus efficace grâce à la production d'un écrit communicable d'abord aux coauteurs, au directeur de mémoire et aux collègues dans les séminaires, enfin aux membres du jury.

CONCLUSION

Si agir seul dans l'incertitude est une des caractéristiques des métiers de l'humain, la complexité de situations difficiles à assumer individuellement entraîne le besoin d'être rassuré, de se structurer par la confrontation de points de vue distincts qu'implique le partenariat en écriture. Les PE₂ acceptent la déstabilisation du changement de rôle, de celui d'un maître transmetteur de savoirs à celui d'un médiateur d'apprentissages et de celui d'un élève récepteur devenu acteur participant. Cela conduit à une double hypothèse. Cette écriture en collaboration favorise la posture de praticien réfléchi, d'enseignant-chercheur, elle permet aussi la construction évolutive d'une identité professionnelle par la mise en œuvre d'une éthique du métier : nous comparons cette hypothèse à celles émises à propos des écrits professionnels par nos partenaires européens du TNTEE.

Si cette analyse de l'accompagnement du mémoire professionnel et des entretiens demande à être nuancée elle paraît cependant bien confirmer les spécificités du mémoire à plusieurs auteurs : d'une part, la motivation, une constante stimulation des partenaires, une stricte planification du travail et une répartition égalitaire des tâches. D'autre part, la mise en cohérence d'une pédagogie du projet sans oublier un champ d'observations plus large et une meilleure connaissance des terrains. L'écriture collaborative du mémoire professionnel facilite le travail en équipe, le partage des connaissances, la mutualisation des compétences, le respect d'autrui. Elle développe également la capacité d'écoute, d'ouverture sur autrui, la remise en question de soi, la pratique du retour sur l'action, la prise de distance critique par rapport à ses recherches, son action, sa réflexion. La mise en écho des diverses approches des stagiaires est à l'origine de la co-construction d'un écrit professionnel au genre en cours de définition, même s'il paraît cadré par l'institution.

La question d'une culture commune de la maternelle à l'université (Romian, 2000) se manifeste lors de l'utilisation des TICE et d'Internet de la formation initiale à la formation continue. La réflexion à plusieurs à partir d'une démarche de projet commun ouvre des thématiques fondamentales, thématiques toujours en débat dans l'enseignement : éduquer à la connaissance, à ses processus, à ses obstacles (Morin, 2000).

Cette étude des mémoires professionnels écrits à deux ou trois nous mène à la recherche de postures novatrices pour l'enseignant débutant dans la société actuelle modelée par les TICE : innover, évaluer, mutualiser, autant de défis à relever au XXI^e siècle pour un praticien réflexif soucieux de former des élèves réflexifs.

Maguy SILLAM
Marie-Jo BIRGLIN-DUBANT
IUFM de Créteil (94)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- BIRGLIN-DUBANT, M.J. et FERSING-RICARD, E. (2000). Le statut de la théorie dans les mémoires professionnels des professeurs-stagiaires. *Communication à ECER sept. 2000*, Edimbourg.
- CROS, F. éd. (1999). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- GOODY, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- GUIGUE, M. (2000). Écrire ses pratiques, entre leurre et formation réflexive. *Cahiers pédagogiques*, 388-389.
- KADDOURI, M. et ZAY, D. (1997). *Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques*. *Éducation permanente*, n° 131.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990, 1992). *Les interactions verbales*. Tomes 1 et 2, Paris : A. Colin.
- LANDRY, C. et SERRE, F. (dir.) (1994). *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- PERRENOUD, P. (1998). *Former les enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- ROMIAN, H. (dir.) (2000). *Pour une culture commune, de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette Éducation.
- SCHÖN, DA. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : les Éditions Logiques.
- SILLAM, M. et CRINON, J. (1998). L'élaboration du mémoire professionnel : un temps fort de la formation. In *Langage(s) et travail : enjeux de formation*. Actes du colloque INRP, oct. 1998, Paris, 312-318.
- SILLAM, M. (1998). Mémoires professionnels et travail coopératif à distance. *Journées d'étude des équipes de recherche PROFEOR (Lille) et CREN (Nantes)*.
- SILLAM, M., BIRGLIN-DUBANT, M.J. et RICARD-FERSING, E. (1999). *Le mémoire professionnel, médiation pour une conception nouvelle du métier d'enseignant*. Communication au colloque international de l'ECER (European Conference on Educational Research), sept. 1999, Lahti, Finlande.
- SILLAM, M. (2000). *Mémoires professionnels et travail coopératif à distance*. Rapport de recherche, IUFM de Créteil, 50 p.
- SILLAM, M. (2000). *Partenariat et dialogues : une expérience de co-formation*. Communication à ECER sept. 2000, Edimbourg.
- SILLAM, M. (2001). *Partenariats IUFM – Établissements scolaires : de nouveaux enjeux de formation*. Communication au colloque international de l'ECER, Lille. Éducation on-line, Université de Leeds, U.K.
- SILLAM, M. (2002). Le mémoire professionnel des professeurs des écoles : une analyse des représentations des stagiaires, in *L'écrit dans l'enseignement supérieur*, Actes du colloque de Bruxelles, 23-25 janvier 2002, *Enjeux* 53, Tome I, 200-212.